

Lucy Crehan

Chytrá země

Tajemství úspěchu

zemí s nejlepším

vzděláváním na světě



audiolibrix

„Kniha Lucy Crehan je revolučním počinem. Poprvé za mezinárodním srovnáním vzdělávacích systémů vidíme lidské příběhy a dění ve třídě. Jako učitelka na cestách se Crehan dostala hlouběji než jakýkoli akademik.“

Sir Michael Barber

Autor knihy *How to Run a Government*, poradce pro vzdělávání ve společnosti Pearson, předseda společnosti Delivery Associates a spoluautor knihy *How the World's Best-performing School Systems Come out on Top*.

„Lucy Crehan napsala pozoruhodnou, originální knihu. Částečně jsou to zápisky z cest a částečně výzkumná studie. Crehan popisuje své zkušenosti z návštěvy řady zemí s nejuspěšnějšími systémy vzdělávání na světě. Její rozhovory s rodiči a učiteli často ukazují, jak velmi rozdílné názory a kultury tyto skupiny sdílejí. Ukazuje, že zásadní prvky vzdělávacích systémů jsou častěji, než si uvědomujeme, hluboce ovlivněny kulturními přesvědčeními o účelu vzdělání a povaze lidského potenciálu. Kniha by stála za přečtení už jen proto. Díky tomu, jak jsou tyto postřehy dovedně propojené s nejnovějším pedagogickým výzkumem, je však skutečně významným přínosem pro pedagogické bádání. Kniha bude vhodná pro kohokoli, kdo se zajímá o to, jak zlepšit vzdělávání. A měl by si ji přečíst každý, kdo se zabývá tím, jak se inspirovat jinými systémy vzdělávání.“

Dylan William

Emeritní profesor zabývající se hodnocením vzdělávání na University College London

„S Lucy jsem se poprvé setkal na konferenci ředitelů škol, kde přednášela. Její vynikající příspěvek, který byl v mnoha ohledech strhující, na mě ihned udělal dojem, a její kniha *Chytrozemě* je ještě podnětnější. V knize Lucy popisuje svou cestu kolem světa, na které zkoumá nejlepší příklady účinného propojení vzdělávání a kultury. Nejvíc mě zaujalo, jak díky setkávání se skutečnými lidmi dokáže Lucy pomoci pochopit někdy nesrozumitelná data. Je to povinná četba nejen pro učitele, ale pro kohokoli, kdo se dnes pohybuje v oblasti vzdělávání nebo trénování mladých lidí.“

Sir Clive Woodward

Předseda a zakladatel společnosti Hive Learning, trenér vítězného týmu na Mistrovství světa v ragby v roce 2003, manažer týmu Velké Británie na Olympijských hrách v Pekingu v roce 2008, ve Vancouveru v roce 2010 a v Londýně v roce 2012, ředitel společnosti Sport Apex2100

CHYTROZEMĚ

Tajemství úspěchu zemí
s nejlepším vzděláváním na světě

LUCY CREHAN

CHYTROZEMĚ

Tajemství úspěchu zemí s nejlepším vzděláváním na světě
Lucy Crehan

CLEVERLANDS: The Secrets Behind the Success
of the World's Education Superpowers by Lucy Crehan
Copyright 2016 by Lucy Crehan

The original was published by United Authors Limited,
trading as Unbound, Runway East, 20 St Thomas Street, London

Překlad: Kristýna Chvojková

Sazba: Simona Ullspergerová

Obálka: Slavomír Uličný

Odpovědná redaktorka: Kateřina Hošková

Odborná korektura: Lucie Slejšková

Technická kontrola: Jan Eisler

Redakce děkuje Informačnímu centru o vzdělávání EDUin za entuziastickou podporu.

Překladařka děkuje Matěji Sybrovi za odborné konzultace a pomoc s překladem.

Tisk: Tiskárny Havlíčkův Brod, a.s.

Vydalo nakladatelství Audiolibrix

Makovského 1334/26, Řepy, 163 00 Praha 6

v roce 2022 jako svou 20. publikaci

Připomínky: audiolibrix.cz/pripominky

Detail titulu: audiolibrix.cz/chytrazeme

Objednávky knih: audiolibrix.cz/objednavky

Při diskusi o knize použijte hashtag #chytrazeme

Knih je dostupná také jako audiokniha

na audiolibrix.cz/chytrazeme

České vydání © Audiolibrix s.r.o. 2022

Všechna práva vyhrazena

audiolibrix.cz/nakladatelstvi

Žádná část této publikace nesmí být kopírována
a rozmnožována za účelem rozšiřování v jakékoliv formě či jakýmkoli způsobem
bez písemného souhlasu vydavatele.

ISBN 978-80-88407-31-7 (paperback)

ISBN 978-80-88407-32-4 (epub)

ISBN 978-80-88407-57-7 (pdf)

Obsah

Předmluva	9
Úvodní slova k českému vydání	11
1. kapitola: PISA, politika a plánování cesty	21
2. kapitola: Finské školky, podobenství a profesionálové	33
3. kapitola: Finská shoda na jednotné škole	48
4. kapitola: Smysluplnost povolání, odborná způsobilost finských učitelů a důvěra v ně	61
5. kapitola: Japonsko – autorita, houževnatost a potřeba nebýt ostatním na obtíž	76
6. kapitola: Samurajové, meritokracie a „vzdělávající matky“	87
7. kapitola: „Volnější výuka“, „lesson study“ a japonský přístup k řešení problémů	96
8. kapitola: Singapur – dynamická inteligence, eugenika a rozřazování žáků v Singapuru	111
9. kapitola: Soukromí tutoři a tlak veřejnosti	126
10. kapitola: Atraktivita, kariérní systém pedagogů a práce s motivací	139
11. kapitola: Šanghaj – konfucianský přístup	151
12. kapitola: Čínské báje, kuan-si a lidé přicházející za prací	163
13. kapitola: Memorování, smažené kuře a paradox čínského žáka	174
14. kapitola: Kanada – rozmanitost, vztahy a limity individualismu	188
15. kapitola: Všeobecné standardy, akontabilita škol a třídy pro ty nejlepší	202
16. kapitola: Znalosti nestačí	216
17. kapitola: Pět zásad úspěšných a spravedlivých vzdělávacích systémů	228
18. kapitola: Kompromisy?	251
Poznámky	263
Poděkování	281
Knihu podpořili	283
Literatura využitá při překladu do češtiny	289

*Všem učitelkám a učitelům, kteří mě pozvali
k sobě do třídy, a těm, kteří by to udělali také,
kdybych je o to požádala.*

Předmluva

V době vydání této velmi podnětné knihy se lidé, kteří chtějí reformovat vzdělávací a výchovné systémy, při svých úvahách řídí převážně výsledky mezinárodních srovnání. A to zejména těch, která vycházejí z rozsáhlých pravidelných šetření. Znepokojivé je, že výsledky šetření se stále více využívají k nahánění strachu, že země zaostává: „Podívejte se, jak jsou na tom oni, a jak my; a teď poslouchejte, co vám řeknu...“

Kromě zneužívání a překrucování průzkumů dochází také k zásadním chybám, jako je třeba nedostatečně prozkoumaná historie reformy vzdělávání ve Finsku. Mezinárodní srovnávání doprovázejí etické otázky, které se až příliš často opomíjejí. Je třeba k nim přistupovat opatrně. Data jsou jedna věc, jejich interpretace je však něco úplně jiného. Řádná mezinárodní analýza je složitá a vyžaduje nejen porozumění současné situaci, ale také pochopení spletitého působení společnosti a hospodářství i příčin a sklonů, které mají svůj původ v minulosti. Teprve tak můžeme pochopit, jak to v určitém systému „chodí“.

Lucy Crehan dodala kvantitativně zaměřenému mezinárodnímu srovnávání zásadní kvalitativní rozměr. Její text by si měli rozhodně přečíst všichni, kdo se chtějí poučit z nadnárodních srovnání. A také je to lék na účelové vybírání jednotlivostí. Autorka ale nedodala průzkumům jen barvu. Jako všichni dobří vědci společenských a přírodovědných oborů si je vědoma toho, že pozorování vychází z teorie. Vyžaduje ji jako prizma – a to, co vidíme, nám umožňuje teorii tříbit. Lucyin text se neomezuje jen na oživení dat – proniká hluboko do toho, jak školství v různých zemích funguje. Poskytuje výjimečný vhled hodnotný pro každého, kdo se zajímá o jiné kultury a kdo chce uvažovat o svém vlastním počínání. Učitelé, rodiče a politici by si tuto knihu měli přečíst od začátku do konce.

Tim Oates

Ředitel výzkumu hodnocení a rozvoje, Cambridge Assessment

Úvodní slova k českému vydání

Jsem moc ráda, že se kniha britské učitelky Lucy Crehan dostává do ruky českým čtenářům. Vyjadřuje se k řadě problémů, které jsou aktuálně diskutovány nejen v české pedagogické komunitě, ale i v široké veřejnosti.

Autorka si při své práci ve škole, kterou navštěvují zejména děti s méně podnětným rodinným zázemím, uvědomila, že britský vzdělávací systém v některých aspektech zásadně selhává. Odpověď na otázku, co by bylo možno dělat lépe, se vydala hledat do zemí, jejichž žáci dlouhodobě dosahují výborných výsledků v mezinárodních srovnávacích testech. Aby opravdu pochopila, jak jiné vzdělávací systémy fungují, žila v rodinách učitelek, pracovala ve školách, hovořila s rodiči, učiteli, žáky i s lidmi, kteří o školách rozhodují. Na otázky, které při tom vyvstávaly, hledala odpovědi v historii a kultuře navštívených zemí a v odborné literatuře.

Výsledkem je strhující, téměř detektivní vyprávění, které ukazuje složitost fungování vzdělávacích systémů. Volba navštívených zemí jí umožnila velmi hezky ukázat, že vzdělávací systémy odráží hodnoty sdílené v jednotlivých kulturách, a demonstrovat, jak se tyto hodnoty významně liší. Důraz na rozvoj individuality a podporu každého jednotlivého žáka v západních zemích vede ke zcela jiným prioritám než důraz na dodržování pravidel, kolektivní odpovědnost, vytrvalost a odolnost, které dominují v asijských zemích.

Autorka posuzuje charakteristiky vzdělávacích systémů navštívených zemí prizmatem své britské zkušenosti, pro kterou je typické opakované testování žáků, jehož výsledky mají závažné dopady na žáky, školy i učitele. Její popisy a úvahy jsou však natolik komplexní a zároveň srozumitelné, že kniha slaví úspěch na celém světě bez ohledu na individuální zkušenosti čtenářů. I pro českého čtenáře jsou velmi relevantní všechny uvedené příklady a diskuse. Dále zmiňují některé aspekty, které mi připadají z pohledu aktuální české situace obzvláště cenné.

Velmi inspirativní je propracovaný systém podpory zacílený na efektivní učení každého dítěte, který je popisován v případě Finska a Kanady. Ukazuje, že podpora nespočívá výlučně na bedrech učitelů, ale zapojuje se do ní řada dalších odborníků, takže učitel má vždy k dispozici někoho, na koho se může obrátit s žádostí o pomoc. Učební podpora je dětem poskytována učiteli ve třídě, před a po vyučování, i v rámci odpoledních a prázdninových programů. Zároveň je koncipována tak, aby potřeby dítěte byly posuzovány z perspektiv různých odborníků, tedy nejen pedagogů a sociálních pracovníků, ale například i lékařů. Systém podpory umožňuje nejen vzdělávat ve školách děti s různými vzdělávacími potřebami, ale také přijímat v první třídě děti s velmi různou úrovní školní připravenosti. Tím automaticky odpadá potřeba odkladů školní docházky, která je velkým problémem v České republice, kde téměř čtvrtina dětí nastupuje do školy o rok později.

Popis kanadského systému hezky ukazuje, jak je možno pečovat o spokojenost každého dítěte. Téma spokojenosti je u nás nyní hojně diskutováno pod pojmem well-being. Autorka popisuje školy s nabídkou mimoškolních aktivit, které jsou koncipovány tak, aby v nich každé dítě našlo zaujetí a mělo možnost zažít úspěch. Zároveň má každé dítě svého mentora. Systém mentorů zajišťuje, že je ve škole pro každé dítě někdo, s kým má bližší vztah a kdo demonstruje, že mu na něm záleží. Zapojení do života školy a existence blízkého člověka slouží jako primární prevence školní neúspěšnosti. Spolupráce různých zaměstnanců školy při podpoře jednotlivých dětí vede k tomu, že je zodpovědnost za osud dětí sdílená a je větší pravděpodobnost, že potřeby jednotlivých dětí budou včas rozpoznány.

Otázka individuální podpory souvisí s nejdůležitějším tématem knihy, kterým je spravedlivost vzdělávacích systémů. Autorka si opakovaně klade otázku, zda mají v jednotlivých systémech všechny děti stejné příležitosti k tomu získat kvalitní vzdělání, a to bez ohledu na jejich rodinné zázemí a další charakteristiky, které nemohou ovlivnit. Podpora má zajistit, aby žáci v povinném vzdělávání, kteří mají studijní problémy, dosáhli stanovených vzdělávacích cílů a nedocházelo u nich ke snižování nároků. Autorka zdůrazňuje úlohu vysokých očekávání,

kteří musí mít učitelé na všechny žáky, aby k některým z nich nevysílali signály, že nevěří tomu, že jsou schopni nárokům dostát. Učitelé by měli demonstrovat víru v to, že jsou všichni žáci schopni očekávaných výsledků dosáhnout. S tím souvisí otázka takzvaného nastavení mysli. Pokud učitelé věří tomu, že někteří lidé mají nadání a jiní ne a nedá se s tím nic dělat (fixní nastavení), mají tendence žáky rozdělovat na více a méně nadané a tomu uzpůsobovat svá očekávání. Žáci s tímto nastavením se přestávají snažit a jen usilují o to případné nezalosti nebo nedostatečné porozumění zamaskovat.

Téma očekávání je pro Českou republiku velmi aktuální. Ve výzkumu, který organizuje OECD mezi učiteli, (TALIS – Teaching and Learning International Study), se opakovaně ukázalo, že čeští učitelé na druhém stupni povinného vzdělávání si ve srovnání s učiteli v ostatních zemích OECD extrémně málo věří v to, že jsou schopni přesvědčit své žáky, že mohou ve škole dosahovat dobrých výsledků, a v to, že jsou schopni motivovat žáky, kteří mají malý zájem o školní práci. Čeští žáci zároveň prokázali ve výzkumu OECD PISA v roce 2018 ve srovnání zemí OECD vysokou míru fixního nastavení mysli, což znamená, že věří tomu, že jejich intelektové schopnosti jsou jednou provždy dané a není možno dosáhnout jejich zlepšení.

V této souvislosti se autorka zabývá rovněž otázkou diferenciací. Pokud žáky rozdělujeme ve vzdělávacím systému podle jejich studijních výsledků či předpokladů, automaticky tomu přizpůsobujeme naše očekávání a k žákům v méně náročné větvi vysíláme signál, že není v jejich možnostech nárokům dostát. Všechny představené systémy s výjimkou Singapuru se z tohoto důvodu rozhodly v povinném vzdělávání pro nediferencovanou výuku. Autorka tématu diferenciací věnuje velkou pozornost a podrobně diskutuje pro a proti jednotlivých modelů. Tato diskuse je pro českého čtenáře velmi užitečná – nejen kvůli často diskutované diferenciaci na druhém stupni povinného vzdělávání (víceletá gymnázia), ale i kvůli rostoucí diferenciaci na úrovni prvního stupně veřejných škol (třídy pro nadané, bilingvní třídy a podobně). Je zajímavé si přečíst, jak o tomto problému přemýšlejí v jiných vzdělávacích systémech a jaké závěry z toho vyvozuje autorka.

Příspěvkem k revizím rámcového vzdělávacího programu jsou informace týkající se kurikula. V knize je opakovaně zmiňována výhoda relativně „úzkého“ kurikula, na které mají učitelé dost času a tedy ho mohou probrat dostatečně do hloubky a s výše uvedeným systémem podpor zajistit, aby ho zvládly všechny děti. Důležité je, aby jejich výsledky byly průběžně sledovány. Informace o výsledcích však neslouží primárně jako finální „verdict“ nebo podklad k rozřazování žáků, ale jako vodítko pro další učení. Pro českého čtenáře může působit překvapivě opakovaně zmiňovaná snaha o to, aby všechny děti zvládly stejnou práci, která je v příkrém rozporu s u nás sdíleným přesvědčením, že pro kvalitní vzdělávání je třeba děti rozdělit a vzdělávání diferencovat. Názory většiny aktérů, které jsou zde prezentovány, jsou dokonce v rozporu s ideou vnitřní diferenciací (rozdělování žáků do skupin podle výkonnosti), kterou se aktuálně snažíme v českém vzdělávacím systému rozvíjet a spatřujeme v ní přijatelnou protiváhu k rozdělování žáků do výběrových a nevýběrových tříd a škol.

Za velmi inspirativní považují podrobně popsany japonský způsob profesního rozvoje učitelů, Lesson studies, kdy učitelé v týmech společně připravují vyučovací hodiny a pak je společně vyhodnocují. Tato metoda, která je velmi detailně propracovaná, přirozeně umožňuje přenos vědomostí a dovedností mezi zkušenými a začínajícími pedagogy. Zároveň dává profesnímu rozvoji kolektivní rozměr a zbavuje jednotlivé učitele obavy z toho, že udělají chybu a před svými kolegy se znemožní, což přirozeně otevírá prostor dalším konzultacím. Japonský vzdělávací systém klade na vzájemné učení velký důraz a z toho důvodu také na společnou práci učitelů pamatuje v jejich rozvrhu. Čeští učitelé na řadě škol v rámci profesního rozvoje se spolupracujícími skupinami experimentují, ne vždy však mají k této činnosti vytvořeny dostatečné podmínky. Japonský vzdělávací systém obecně velmi dovedně využívá zkušené učitele k dalšímu rozvoji vzdělávacího systému tím, že jim nabízí rozmanité profesní příležitosti jako tvůrcům kurikula, učebnic, pracovníkům lokálních školských úřadů, státním úředníkům a podobně. Tím velmi efektivně zajišťuje vysokou míru odbornosti v systému. Přechod do jiné profese je

nicméně vždy provázen dalším vzděláváním, které vybavuje učitele vědomostmi a dovednostmi nezbytnými pro vykonávání nové profese.

Relevantní z hlediska českých debat je i polemika o významu nácviku rutinních operací a memorování. V české vzdělávací komunitě jsou opakovaně diskutovány zhoršující se výsledky českých žáků v matematice, které ukazují mezinárodní výzkum organizace OECD PISA. Výzkum probíhá v tříletých intervalech od roku 2000 a testuje patnáctileté žáky v matematice, v přírodovědných předmětech a ve čtenářské gramotnosti. Zatímco ve čtenářské gramotnosti jsou výsledky po celou dobu realizace výzkumu víceméně stabilní (v úrovni průměru zemí OECD), v matematice a přírodovědných předmětech se zhoršují (z nadprůměru k průměru OECD), přičemž v matematice je pokles strmější. Méně drilů v hodinách matematiky může být jedním z vysvětlení tohoto poklesu, i když zároveň automaticky neznamená, že máme nebo můžeme dril do hodin matematiky vrátit.

Jak jsem již uvedla výše, podrobná analýza jednotlivých aspektů vzdělávacích systémů ukazuje jejich složitost a silné a slabé stránky každého z nich. Autorka formuluje vlastní doporučení, ale ukazuje jejich pro a proti a jasně vysvětluje důvody pro volbu jednotlivých doporučení založené na jejích osobních hodnotách a přesvědčeních. Tím poskytuje každému čtenáři možnost čerpat vlastní inspiraci v souladu se svou zkušeností a představami o tom, jak by mělo vypadat efektivní vzdělávání.

Za velkou přednost knihy považuji, že je velmi přirozenou oslavou školy a učitelů, a že ukazuje učitelství jako kreativní a náročné povolání, které talentování, přemýšliví a obětaví lidé na celém světě vykonávají s velkým zaujetím a nasazením.

doc. RNDr. Jana Straková, Ph.D.

pracuje v Ústavu výzkumu a rozvoje vzdělávání pedagogické fakulty UK, kde se zabývá výzkumem vzdělanostních nerovností v základním a středním vzdělávání a aplikací výzkumných poznatků do vzdělávací politiky. Koordinovala českou realizaci mezinárodních výzkumů vědomostí a dovedností v žakovské i dospělé populaci. Spolupracuje s řadou nevládních organizací i s institucemi státní správy. Na expertní bázi spolupracuje rovněž s Evropskou komisí a UNESCO.

Kniha, kterou právě držíte v ruce, by vydala na několik samostatných. Ne snad svojí tloušťkou, rozhodně ale svým obsahem.

Je to kniha, se kterou se vydáte do pěti různých vzdělávacích systémů tak, jako byste četli cestopis. Budete potkávat konkrétní učitele, rodiče, ale především taky ty nejdůležitější – děti. Budete se spolu s autorkou u pizzy ptát na motivace, budete ve školách poznávat to, co neukáže tabulka mezinárodního šetření.

Nahlédnete historické a společenské souvislosti, které utvářely (a stále utvářejí) kontext, ve kterém se vzdělávání v těchto pěti systémech (a nejenom ve školách) odehrává. Díky exkurzi do historie lépe pochopíte, proč Finové tak silně usilovali o excelentní vzdělávací systém. Zjistíte, proč je pro Kanadu zásadní otázka integrace žáků. Se zatajeným dechem (alespoň u mě to tak bylo) budete sledovat společnou cestu asijských rodičů a dětí vzdělávacím systémem.

Část této knihy by vydala na samostatnou publikaci, která by mohla mít název jako „Co jste chtěli vědět o příležitostech a limitech mezinárodních testování, ale báli jste se zeptat, nebo vás to ani nenapadlo“. Mezinárodní testování (PISA, TIMSS, PIRLS) jsou určitou páteří této knihy – i na jejich základě autorka vybírala země, které navštíví a které bude zkoumat. To, co je ovšem zajímavé a z mého pohledu snad i unikátní, je způsob, jakým autorka dává tato šetření do souvislostí a také ukazuje jejich limity.

V neposlední řadě je to kniha plná inspirativních myšlenek a nápadů, které využije každá učitelka a každý učitel a také každý rodič. Díky jazyku, který autorka používá, odkazům na popkulturu, nebo prostě konkrétním příhodám, které na svých cestách prožívá, je kniha neuvěřitelně čtivá. Ač je

plná dat, výzkumů a odkazů na studie, lze si bezpochyby představit její čtení za slunného odpočinkového dne v parku (vyzkoušeno), nebo na pláži s koktejlem s paraplíčkem (píšu tuto předmluvu v červnu, doufám, že to některý z laskavých čtenářů ověří v praxi). Na několika místech obsahuje konkrétní tipy a nástroje, které může každý z nás (učitelů) použít prakticky druhý den v hodině. Mně osobně také posloužila jako prostor pro reflexi vlastní práce učitele a k nahlédnutí vlastní pedagogické filozofie z jiné strany.

Ne každý má takové štěstí jako Lucy, aby mohl své učitelské přesvědčení tříbit v rozhovorech s učiteli v Japonsku, Kanadě, Finsku, Singapuru a na dalších místech. Díky této publikaci můžete ale doslova sedět ve sborovnách v těchto zemích, případně diskutovat o školství ve vyloučené lokalitě s náhodnou cestující na zastávce.

Ať už jsou vaše názory na kvalitu ve vzdělávání jakékoliv, budete pravděpodobně často uznale pokyvovat hlavou, plácát se do čela („to je přece jasné, že mě to nenapadlo!“), nebo naopak usilovně podtrhávat nesouhlasnou vlnovou nad tím, jak může být někde řízeno školství.

Lucy Crehan se daří v úžasné plasticitě představit jednotlivé vzdělávací systémy, výzvy, s jakými se potýkají (některé budou českému čtenáři až bolestně známé), ale také bořit mýty, které o jednotlivých vzdělávacích systémech máme (což se týká zejména Finska, ale také asijských systémů). Stejně jako autorka cestuje po světě, tak i laskavý čtenář díky zkušenostem různých zemí nahlíží z nové perspektivy témata, jako je podpora well-beingu, (de)profesionalizace učitelství, síťování škol, spolupráce mezi učiteli, podpora škol, které se potýkají s problémy, a mnoho dalších.

„Jaké tři věci bychom měli udělat, abychom zlepšili školství?“ Odpověď na tuto otázku, kterou autorce pokládá ministerský poradce z Anglie, v knize nenajdete. Stejně jako ji tazateli nepoložila ani autorka (a doporučuji dočíst knihu už jenom díky této historce!). Najdete zde ale širokou paletu zahraniční inspirace, která je předkládána s kritickým odstupem, podložená daty a studii z oborů, jako je psychologie, sociologie a samozřejmě pedagogika.

Věřím, že ať už jste rodič, student pedagogiky, nebo učitel, poslouží vám kniha ve vašem rozvoji a umožní podívat se na školství novými očima. A třeba vás čtení motivuje k tomu, abyste inovovali svoji výuku nebo se ve výchově svých dětí zaměřili na něco nového.

Příjemné čtení plné inspirace!

Mgr. Daniel Pražák bdp.

učitel na ZŠ Strossmayerovo náměstí,
mluvčí neziskového hnutí Otevřeno
(zaměřuje se na změnu vzdělávání pedagogů),
autor podcastu Hovory z kabinetu,
finalista ocenění Global Teacher Prize
Czech Republic v roce 2022.

1. kapitola:

PISA, politika a plánování cesty

Když jsem se blížila k vrátnému sedícímu vedle závory u vstupu do školy, zjistila jsem, že se koušu do tváře. Ostřeji jsem si uvědomovala vlastní chůzi a nepohodlí formálních bot v upoceném šanghajském létě a v hlavě jsem si opakovala svých pár čínských vět. „Wo š' lao-š'.“ (Jsem učitelka.) „Wo š' jing-kuo žen.“ (Jsem anglická.) „Wo kchan süe-siao ma.“ (Já hledat škola?)

Přišla jsem hned ráno, ještě před tím, než se objevily děti v barevných teplákových soupravách, protože jsem nechtěla školní den příliš narušit. Hlídač přesto zareagoval tak, jak jsem očekávala – rozpaky následované pokrčením ramen. Čekal – také jsem čekala. Předpokládal, že odejdu – nepohnula jsem se z místa. Usmála jsem se a on se chopil telefonu. Moje čínština nestačila na to, abych rozuměla, co říkal, ale představuji si, že hovor proběhl nějak takhle: „Před branou stojí nějaká cizí Angličanka a ptá se, jestli se může podívat do školy. Mohli byste sem prosím poslat někoho, kdo umí anglicky?“ Zavěsil. „Sie-sie.“ (Děkuji.) Pokýval hlavou.

O pár minut později přes školní dvůr spěchala drobná upravená dáma v květovaných šatech, v jejímž výrazu se zračila směsice zvědavosti a nervozity.

„Dobrý den,“ pozdravila jsem. „Omlouvám se, že ruším. Určitě máte spoustu práce.“

Usmála se a zdvořile zavrtěla hlavou. „Co pro vás můžu udělat?“

Řekla jsem jí, že jsem učitelka z Anglie a že mě zajímá vzdělávání v Šanghaji, protože místní studenti si tak dobře vedou v mezinárodních testech.

„Ráda bych se podívala k vám do školy a zjistila, co děláte, jestli to nebude příliš na obtíž. Mohla bych některý další den přijít?“

Prostě nakráččet k bráně byla krajní možnost, když moje snaha podívat se do školy v takovéto čtvrti nevyšla. Už jsem za sebou měla týden výuky ve velmi chudé oblasti Šanghaje a týden výuky, rozhovorů a pozorování na experimentální škole v zámožné části, takže jsem chtěla navštívit běžnou místní školu na lidnatém šanghajském předměstí poblíž domova učitelky, u které jsem byla ubytovaná. Zamýšlela jsem žít mezi místními učiteli, povídat si se studenty a vnímat kulturní nuance, které unikají „velkým datům“, abych porozuměla školskému systému v největším čínském městě. Přišla jsem sem proto, že patnáctiletí Šanghajci dosáhli v testech čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti lepších výsledků než žáci v kterémkoli jiném vzdělávacím systému, a já jsem chtěla zjistit, jak to dokázali.

Jsem původním povoláním učitelka. Tři roky jsem vyučovala na druhém stupni všeobecné základní školy v horší části Londýna; chodila tam mládež s poněkud problematickým zázemím a instituci se nedařilo – nikoli z nesusouvisejících důvodů – „produkovat“ zvláště dobré výsledky zkoušek. Byla to dřina. Některé dny jsem se nestihla naobědvat nebo si alespoň dojít na toaletu, protože jsem po škole naháněla žáky, kteří neodevzdali domácí úkol, nebo jsem kopírovala pracovní listy, kvůli jejichž přípravě jsem šla předchozí den spát v půl dvanácté v noci. Doma jsem si stěžovala, ale vlastně mi tenhle aspekt práce tolik nevadil – myslela jsem si tehdy, že jde o nevyhnutelnou součást povolání.

Trápilo mě ale, že všechna ta snaha, kterou jsem tomu věnovala, u mých svěřenců moc ovoce nepřinášela. Značnou část práce – sáhodlouhou přípravu na hodiny, rozsáhlé známkování a pravidelné zadávání různých údajů do databází – vyžadovalo vedení školy, aby snáze splnilo vnější cíle a uspělo při důležitých školních inspekcích. Zbývající čas a energie mi nestačily na překonání systémových znevýhodnění, kterým mnozí mí žáci čelili. Třeba jako Dana z desáté třídy, kterou jsem učila přírodní vědy. Bylo jí v té době patnáct, chodila do čtvrté přírodovědné skupiny z osmi a měla získat „odborné“ vzdělání, protože ji do této skupiny zařadili před dvěma lety. Výukový program její třídy byl založený zcela na práci v hodině, a protože nebyl tak přísný jako

paralelní program založený na zkouškách, nemohla chodit do pokročilejší přírodovědné třídy (a tedy ani studovat cokoli, co by souviselo s přírodními vědami, na vysoké škole).

Na třídních schůzkách jsem jí a její matce řekla, že Danina práce v tomto odborném programu odpovídá známce C. Matce se rozzářily oči. „To je skvělé!“ řekla. „Věděla jsem, že Dana je v tom dobrá. Chce se stát učitelkou přírodních věd.“ Dana se usmála a přitakala: „Jo, domluvila jsem se s tetou, že budu chvíli u ní na škole, abych získala víc zkušeností.“ V anglickém systému, který Daně neumožňoval studovat přírodní vědy na pokročilejší úrovni, bylo příliš pozdě na to, aby svého cíle mohla dosáhnout nebo se o to alespoň pokusit. Ale nemuselo tomu tak být. Kdyby Dana od začátku chodila do lepší školy, měla lepší učitele, zázemí a podporu – jinými slovy, kdyby se vzdělávala v lepším systému –, mohla mít aspoň šanci.

Chtěla jsem pochopit, jak mohou vzdělávací systémy fungovat lépe. Jakým způsobem mohou žákům poskytovat podporu, aby se jim lépe dařilo a měli lepší příležitosti, aniž by přitom trpěli učitelé. Odpovědi jsem se vydala hledat za hranice. Jak se ale dá poznat, které země si vedou „lépe“? Existují nějaká objektivní měřítka, pomocí nichž lze výsledky vzdělávání v různých zemích srovnat? A měly by nás takové výsledky zajímat?

Politika šetření PISA

„Evropa nechává žáky napospas jejich selhání.“¹

„Žáci v USA podle výsledků světového šetření zaostávají.“²

„Testy PISA: v čele tabulky je Šanghaj, Velká Británie stagnuje.“³

„Podle zprávy PISA je vzdělání mladých Australanů horší než před deseti lety.“⁴

„Norsko propadlo.“⁵

„Studie OECD: nejlépe čtou finské děti.“⁶

„Kanaďané zabodovali v přírodních vědách.“⁷

Každé tři roky jsou noviny zaplaveny podobnými titulky. Týkají se výsledků mezinárodního šetření zvaného PISA – Programme for International Student Assessment (neboli Program pro mezinárodní hodnocení žáků) –, které se zaměřuje na čtenářskou, matematickou a přírodovědnou gramotnost. V každé zemi, která se rozhodne pro účast, se testování účastní reprezentativní vzorek patnáctiletých žáků. V roce 2000, kdy byl program zahájen, se ho zúčastnilo 43 zemí. V následujících patnácti letech sláva průzkumu rostla a přidávaly se další a další země. V roce 2015 se do testování zapojilo 71 států, které představují přibližně devět desetin světového hospodářství. Možná si říkáte, že je to divný způsob, jak vyjádřit počet dětí účastnících se testu vzdělanosti, ale má to dobrý důvod. Šetření pořádá Organizace pro hospodářskou spolupráci a rozvoj (OECD), tedy organizace zaměřená na hospodářství.

Proč se do tohoto testovacího programu hlásí tolik zemí? Na tuhle otázku existují dvě odpovědi. Jedna je poměrně jasná, ta druhá trochu cyničtější. Organizace OECD za prvé uvádí, že průzkum zjišťuje, „do jaké míry žáci na konci povinné školní docházky dokážou aplikovat znalosti v běžných životních situacích a jsou vybaveni k plnohodnotnému zapojení do společnosti“. Státy tak získají informace, které doplňují výsledky dalšího mezinárodního testu, TIMSS (Trends in International Mathematics and Science Study). Ten spíše než schopnost využít znalosti zjišťuje, jak dobře si žáci osmých tříd osvojili učivo matematiky a přírodních věd vyžadované ve své zemi.⁸

Výsledky obou šetření se člení podle předmětů, typů otázek a zázemí žáků. Státy, které se do testovacích programů přihlásí, díky tomu můžou zjistit, jaké jsou silné stránky a slabiny jejich vzdělávacího systému. Na nedostatky pak ideálně můžou cílit reformy, větší finanční podporu nebo v těchto oblastech budovat kapacity. Protože je šetření PISA pečlivě navrženo tak, aby měřilo schopnost žáků znalosti aplikovat a využít, nikoli si je jen zapamatovat a reprodukovat je, může být navíc účast v programu užitečná ke sledování, jak je vzdělávací systém v této oblasti úspěšný. To byl jeden z důvodů, proč se v roce 2009 Čína rozhodla, že se šetření budou účastnit žáci ze Šanghaje a v letech 2012 a 2015 z několika dalších měst.

A jaký je ten cyničtější důvod k účasti zemí v mezinárodních šetřeních? Inu, je spojen se samým zrodem programu PISA. Jeho přípravu a realizaci uvedlo do pohybu neobvyklé spojení amerických republikánů a francouzských socialistů. Ronald Reagan, který byl šokován skličujícími závěry zprávy o americkém vzdělávání *Nation at Risk* („Národ v ohrožení“) z roku 1983 (nápopověda k poznatkům zprávy je v jejím názvu), chtěl zavést federální reformu. Setkal se ale s odporem vlád jednotlivých států, podle nichž vzdělávání spadalo pouze do jejich vlastní pravomoci. Hledal proto způsob, jak by se vzdělávací politika mohla stát mezinárodní otázkou, aby ji mohl převést pod prezidentský dohled.

Na druhé straně Atlantiku potřeboval francouzský ministr školství Jean-Pierre Chevènement odůvodnit svou reformu školství a usiloval proto o názorné předvedení nedostatků francouzského vzdělávacího systému, který považoval za elitářský. Oba potřebovali mezinárodní průzkum vzdělanosti, který by umožňoval srovnání výsledků mezi zeměmi, a chtěli, aby ho zajistila organizace OECD. Vývoj šetření PISA nějakou dobu trval (protože snažit se přesně hodnotit schopnost řešit problémy ve třech předmětech napříč mnoha různými kulturami je ohromně ambiciózní počin) a v roce 2001 byly zveřejněny první výsledky. Jako záminka k reformám je využily vlády po celém světě. Tehdejší norský státní podsekretář uvádí, že chabé výsledky země využil jako „dobrý začátek“ pro zavedení vlastních reforem.⁹ V Americe posloužily závěry šetření jako klíčové odůvodnění programu federální odpovědnosti za školy známého jako *Race to the Top* („Závod na vrchol“). Na Novém Zélandu pak popisují někteří pedagogičtí odborníci zaštiťování se údaji OECD při obhajobě kontroverzní reformy jako „kocovinu z OECD“.¹⁰

Využít výsledky průzkumu PISA jako podnět k reformě není samo o sobě nic špatného. Němci zažili v roce 2001 „PISA-šok“, když si uvědomili, že jejich vzdělávací systém, který považovali za jeden z nejlepších na světě, je ve skutečnosti ve čtenářské, matematické a přírodovědné gramotnosti podprůměrný a v zemích OECD je jedním z nejnespravedlivějších. Vedlo to k pedagogické diskusi, sebezpytování a televiznímu seriálu a vyvolalo to řadu reforem podložených důkazy napříč množstvím spolkových zemí. V důsledku

toho se německý vzdělávací systém i umístění země v průzkumu PISA během následujících deseti let zlepšily.

Jednou z hlavních předností testů PISA samozřejmě je, že díky nim můžeme určit, co se v konkrétní oblasti vzdělávání považuje za úspěch, a poučit se z jiných systémů, u kterých je patrné, že si v tom vedou lépe. Politici pochopitelně tvrdí, že právě to dělají. Bohužel tomu tak ale není vždy. Jsou známy případy, kdy si politici (stejně jako my ostatní) vybírají důkazy, které se jim hodí; uvádějí jen ty údaje a znaky nejefektivnějších systémů, které podporují jejich stávající myšlenky, zatímco důkazy, které jejich navrhované reformy uvádějí v pochybnost, opomíjejí.¹¹ Je tedy obzvláště důležité, aby širší veřejnost trochu lépe věděla, jak tyto úspěšné systémy fungují a co z rozboru údajů vyplývá. Budeme tak politiky moct volat k odpovědnosti dřív, než uskuteční drahé reformy, které možná nebudou fungovat.

Moje motivace a přístup

Informace o tomhle všem už existují, ale nechte je dost lidí. Vycházejí ve formě národních zpráv, mezinárodních analýz organizace OECD (ta vydává nové publikace, které si chci přečíst, tempem, které nestíhám) a dalších kritik, rozborů a komentářů, jejichž autory jsou poradci, akademici i novináři.¹² Takové analýze se částečně věnuje i tato kniha. Její závěry odpovídají zjištěním OECD, nevycházejí ale z nich. Ačkoli jsou rozborů nejruznějších poradců a akademiků ohromně cenné a vypracovali je lidé mnohem talentovanější, než jsem já, nabízí na věc jen poloviční pohled. Udávají hodnoty výsledků, ale nezabývají se lidmi. Dozvíte se z nich, co s čím koreluje, nikoli však, jak na sebe vzájemně působí jednotlivé jevy a kultura. Můžete si v nich přečíst „co“, ale už ne „proč“ nebo „jak“.¹³

Když jsem o „nejúspěšnějších“ zemích a jejich systémech vzdělávání četla v deštivé Anglii, dychtila jsem jim víc porozumět jako celku, zevnitř. Kladla jsem si otázky, jak to asi vypadá ve třídě, jestli si singapurští rodiče myslí, že mají dobrý vzdělávací systém, nebo je tráva u sousedů takzvaně vždy zelenější,

co pro finské děti znamená nástup do školy až v sedmi letech a jestli bych chtěla, aby tam chodily i mé vlastní děti. Ve zprávách OECD jsem si mohla přečíst o přístupech různých států a ve vědecké literatuře o důsledcích konkrétních strategií. Nedařilo se mi ale zjistit, jak v kontextu každé země funguje vzdělávání jako celek, aniž bych to viděla na vlastní oči. Nedovedla jsem si o tom udělat jasný obrázek a vnímat širší souvislosti.

Když jsem o těchto otázkách uvažovala, zrovna jsem dokončovala magisterské studium a neměla jsem stále zaměstnání, hypotéku ani děti; tedy nic, co by mě drželo doma. A tak jsem se rozhodla vydat na cestu, o které pak kamarádi mluvili jako o „šprtských prázdninách“. Začala jsem si připravovat e-maily pro učitele v neúspěšnějších zahraničních systémech, jejichž adresy jsem našla na internetu. Prosila jsem je, jestli bych nemohla přijet a trochu pomoci ve škole a také jestli bych u nich nemohla pár týdnů bydlet (není divu, že máma tomuhle plánu tehdy zrovna moc nefandila). Pak mi došlo, že na to nikdo nekývne, protože bych mohla být cvok, a tak jsem vzala iPad a nahrála krátké video, kde jsem se svým potenciálním hostitelům představila a snažila se u toho působit co nejprčetněji.

Mezi zeměmi, které si v testech PISA tehdy vedly nejlépe, jsem si zvolila Šanghaj a Singapur pro jejich mimořádné výsledky, Japonsko, jelikož to není malý městský stát, ale velká země, Finsko, protože to byla donedávna jediná země na západě, které se podařilo překonat jihovýchodní Asiaty, a Kanadu, jelikož si vedla dobře navzdory své zeměpisné a kulturní rozmanitosti. Rozeslala jsem e-maily učitelům ve Finsku, první zemi, kterou jsem se chystala navštívit, a čekala jsem. Napůl jsem si myslela, že mě všichni odmítnou a budu se muset vrátit k záložnímu plánu, který spočíval v tom, že budu posedávat v helsinských kavárnách s velkou cedulí s nápisem „zajímají mě vaše názory na vzdělávání, pojďte si se mnou popovídat“, když mi k mému úžasu a radosti odpověděla učitelka jménem Kristiina. (Setkáme se s ní v příští kapitole.) Pedagogové po celém světě mě nakonec ve školách vítali s ohromnou velkomyslností a otevřeností a jsem jim nesmírně zavazaná za jejich zásadní příspěvní k téhle knize.

V každé zemi, kterou jsem navštívila, jsem postupovala tak, že jsem bydlela u pedagogů, abych lépe porozuměla jejich životnímu stylu a kultuře,

chodila jsem do škol neformálně, abych neskončila v těch „nejvýstavnějších“, které by nebyly typickými zástupci systému, a na každém místě jsem v některé z institucí strávila alespoň týden, aby si na mě zaměstnanci zvykli a nebyli v mé společnosti nervózní.¹⁴ V každé zemi jsem strávila přibližně čtyři týdny a z toho tři ve školách. Někdy jsem učila, někdy pomáhala a vždy jsem se vyptávala. Některé rozhovory byly formální a nahrávané, jindy jsme si neformálně povídali cestou domů v metru nebo nad mísou nudlí. Mluvila jsem s nadšenými školnicemi, váženými řediteli, nervózními středoškolačkami i zoufalými rodiči. Dozvěděla jsem se tak opravdu hodně o různých přístupech ke vzdělávání (a myšlenkách, ze kterých vycházejí). O část z toho se s vámi v této knize podělím, až vás budu brát na prohlídku vzděláváním v několika z „nejúspěšnějších“ systémů na světě.

Na čem podle mne záleží

Když jsem o své práci začala přednášet na konferencích, často na konci padla otázka, která je ve skutečnosti spíš komentář: „Proč bychom se měli o průzkum PISA zajímat? Vzdělávání přece nejsou jen výsledky testů.“ To je skvělá poznámka – když nám nezáleží na studiích PISA, rozhodně by nám nemělo záležet ani na tom, co dělají země, které si v tomto přehledu vedou dobře. Je to výborný a častý postřeh, protože panuje dojem, že vlády se kvůli rozruchu kolem výsledků testů PISA zaměřují na velmi úzký rozměr vzdělávání na úkor jeho dalších důležitých cílů, jako je třeba rozvoj uměleckých dovedností dětí, porozumění občanským právům a povinnostem nebo rozvoj osobnostních charakteristik a sociálních atributů. Nepochybuji, že k tomu v Anglii a v některých částech Ameriky dochází, a neobhajuji to. Je to příklad toho, že státy dávají žebříčkům PISA přílišnou váhu, místo aby využily obecnější data jako užitečné podklady pro směřování svých vzdělávacích systémů. Nemyslím si nicméně, že by proto průzkumy PISA (nebo TIMSS) neměly význam.